

CIDADANIA E VALORES MORAIS

Contributo para uma possível inserção curricular destas áreas

por *Isabel Silva* *

1. Introdução

Vem esta breve investigação constituir um primeiro momento de reflexão sobre algumas das implicações filosóficas e pedagógicas do tema geral deste Curso de «Formação para a cidadania», deixando-se indicados para futuro aprofundamento algumas linhas de investigação a exigir mais demorada atenção.

Como contexto próximo, ter-se-á em conta o modo como o sistema educativo português responde, diga-se com alguma ambivalência, à necessidade de cumprir alguns dos objectivos de formação integral da pessoa estabelecidos na LBSE, sem que para tal exista um espaço curricular específico.

Atende-se também à necessidade de repensar alguns percursos disciplinares, como sejam os de 'Formação Pessoal e Social', 'Educação Moral', 'Filosofia', 'Direito', 'Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social', entre outros, e também as «actividades de complemento curricular», «área escola» e «projectos educativos especiais» para que, de modo mais sistemático, possam contribuir para integrar finalidades comuns e serem evitadas redundantes sobreposições de programas com maior sobrecarga horária para os alunos.

Como ponto de partida metodológico faremos, para além de alguma investigação teórica, uma recolha de dados sobre as representações de professores e alunos do ensino secundário (10.º e 12.º anos) acerca do tema «educação cívica» e sua incidência escolar, e abordando explicitamente os Direitos do Homem pela especial importância que este tema reveste no quadro geral desta vertente educativa de natureza ético-política, como fundamento da própria educação cívica.

2. Objectivos da «formação cívica» e sua inserção escolar

Desde o início que se nos colocou como primeira dificuldade a caracterização conceptual da expressão «formação cívica», ou «formação para a cidadania», por um lado, pelo nosso desconhecimento de investigações produzidas no âmbito da filosofia social e política nestas suas implicações e reflexos no processo educativo, por outro lado dada a complexidade intrínseca do próprio conceito de 'formação', muito questionado entre

* Docente da Universidade Católica Portuguesa – Lisboa.

pedagogos e frequentemente distinguido de outros conceitos próximos como sejam o de educação, ensino, ou pedagogia, entre outros, ainda acrescido de maior dificuldade, isto é, a que decorre de se tratar de uma 'formação cívica', a exigir ainda a clarificação de conceitos como 'civildade', 'cidadania'¹, 'comunidade', 'estado', etc.

Assim sendo, e ainda que a título provisório, entendemos delimitar o sentido da expressão considerando formação cívica toda a acção educativa que se destina a propor e desenvolver em alguém um conjunto de crenças, valores e práticas sociais tendo como finalidade principal:

a) o desenvolvimento integral do sujeito nos diversos níveis: enquanto pessoa, membro de uma comunidade (ou grupos de pertença) e cidadão responsável;

b) a adequada integração ético-política do indivíduo na comunidade onde se insere, clarificando os seus direitos e deveres no quadro das várias redes sociais, jurídicas e políticas, gozando de plena autonomia, ou seja, munido de uma capacidade de reflexão crítica/filosófica que lhe permita o conhecimento da situação (representação) e a intervenção (participação) na ordem política;

c) Assegurar a reprodução de modelos sociais e políticos de cariz democrático onde se garantam os principais direitos do homem, contribuindo assim para uma cidadania assumida no âmbito nacional, comunitário e mundial.

A importância de contemplar na educação dos jovens uma dimensão política que os preparem especificamente para a plena assumpção das suas responsabilidades sociais e cívicas não é propriamente uma novidade das actuais políticas educativas e constitui uma constante na matriz greco-latina do pensamento educativo do Ocidente, de Platão e Aristóteles, aos nossos dias, sempre presente, mas visibilizada principalmente em todos os momentos de viragem histórica em que surgiram propostas políticas e pedagógicas inovadoras.

Pedro d'Orey da Cunha, por exemplo, a propósito da formação do carácter e da educação moral e política afirma que "a preocupação de saber como preparar a juventude para a democracia é tão velha como a própria democracia. Aristóteles e grande parte da tradição (...) pensavam que a melhor preparação para a vida democrática adulta era a prática das virtudes; e as virtudes aprendiam-se com homens virtuosos. Seria no fim de uma longa aprendizagem, numa relação ideal mestre-discípulo, que os jovens estariam então preparados para assumir as responsabilidades do auto-governo. Em contraste, a moderna ideologia educativa tem vindo a propor como evidência que a única maneira de preparar para a democracia é transformar a vida de família e a vida escolar em democracias participativas. É participando democraticamente nas comunidades em que se

¹ Para clarificar o conceito de 'cidadania' socorremo-nos do artigo de BRAGA DA CRUZ, M., "A formação para a cidadania e as instituições da sociedade civil" in: *Brotéria*, 145 (1977), pp. 195-202; principalmente o tema da "evolução do conceito de cidadanias, desde a 'cidadania de liberdades' até à 'cidadania de solidariedades' característica das actuais democracias liberais; e o tema dos agentes da sociedade civil que co-participam na tarefa de 'formar para a cidadania' uma vez que essa prerrogativa não cabe apenas ao Estado. Esses dados permitem balizar a escola num contexto histórico-político. Refira-se também o artigo de CASTRO HENRIQUES, A. Mendo, "O Estado e a Escola na Educação Cívica", in: *Brotéria*, 145 (1977), onde se distinguem e correlacionam as dimensões pessoal, social e cívica em ordem a uma maior compreensão do lugar próprio que ocupa o conceito de 'cidadania' no desenvolvimento pleno do sujeito enquanto ser ético e político.

encontram, pensa-se, que os jovens se preparam para assumir esse papel mais tarde como adultos».²

Trata-se, segundo P. da Cunha que neste tocante segue muito de perto Lickona³, de uma visão do papel da escola que incorre na «falácia da democracias, a qual se revela uma atractiva mas perigosa proposta no terreno da pedagogia moral e social, porquanto apresentando-se como aparentemente 'democrática' e viabilizadora do exercício das liberdades individuais, fá-lo de modo falacioso, não devendo portanto ser importada para as inovações em curso nos actuais reajustamentos curriculares pretendidos pelos defensores de uma «Educação para a cidadania».

A fundamentação deste ponto de vista agora apresentado e que, até certo ponto subcrevemos, baseia-se nas críticas dirigidas a Kohlberg e a Dewey, nas suas propostas de relativização da autoridade do professor e da escola e ainda na minimização do valor intrínseco do saber (dos conteúdos cognitivos), contrapondo-lhe a necessidade de privilegiar o desenvolvimento de «skills», ou competências. Em matéria de educação moral ou cívica as pedagogias que neles se inspiram vêm em defesa das liberdades individuais do aluno, da livre expressão das suas opiniões e clarificação de valores próprios (daí o subjectivismo e relativismo característico das éticas pragmatistas), que vieram a estender-se dos Estados Unidos da América aos países europeus, transbordando do âmbito estritamente psico-pedagógico para outras áreas de natureza socio-política e organizacional.

Em resposta a esta orientação surgiram diversas críticas. De salientar a alternativa crítica proposta por Mathew Lippman na sua «Philosophy for children», a qual se opõe frontalmente à teoria dos estádios do desenvolvimento moral da psicologia cognitiva de Kohlberg, demonstrando que é possível suscitar a reflexão moral muito mais cedo do que se pensava, e que o desenvolvimento do raciocínio moral e da argumentação dependem muito mais do modo como são propostos à criança do que do segmentário etário do seu desenvolvimento. Outra proposta será a corrente da «formação do carácter» subscrita, entre outros, por Lickona, e proposta em Portugal, entre outros, por Pedro da Cunha.

A resposta dada às limitações pedagógicas das correntes não directivas sugeridos por esses modelos, denominados «comunidades participativas» pelos defensores da «formação do carácter», centram-se no binómio autonomia-autoridade. Acusados por muitos de conservador ou «endoutrinador», os defensores deste movimento retomam o modelo tradicional da «escola de virtudes» e assumem, por um lado, o reconhecimento da necessidade social de educar os jovens não só no domínio cognitivo, mas também no dos afectos e da acção, e, por outro, o papel da escola que deverá integrar nos currículos aquelas disciplinas e actividades de aprendizagem que favoreçam um adequado desenvolvimento do raciocínio moral, das capacidades de argumentação, das capacidades de decisão e dos respectivos critérios de valor referenciais, numa palavra, que eduquem para a autonomia.

² OREY DA CUNHA, P., *Ética e Educação: "Educação do carácter"*, Lisboa, Ed. da UCP, 1996, p. 43.

³ LICKONA, T., *Educating for character. How our schools can teach respect and responsibility*, N.Y., Bantham Books, 1991.

Contudo, essa educação para a autonomia não deverá acontecer à custa do retirar de autoridade aos agentes educativos, do esconder o exemplarismo moral (por exemplo, retomando a antiga concepção do professor quantas vezes olhado como modelo e referência, não somente ao nível do saber, mas da conduta), ou ainda, à custa de falsas atitudes «demissionistas» e «neutrais» da escola em circunstâncias onde se exija uma clara definição de valores e uma coerência na acção.

Quando Ryan propõe⁴ que a escola deverá proclamar sem receio os valores adultos consensuais da comunidade, tais como: a honestidade, a justiça, a solidariedade com os mais fracos, a responsabilidade pelo ambiente, etc., assim como deve claramente transmitir o repúdio radical da violência, dos comportamentos destrutivos, da promiscuidade sexual, etc., assumindo--se como referência da própria comunidade e como espaço de cidadania activa, estamos já longe de práticas educativas baseadas em modelos de democracia participada onde impera um equalitarismo destruidor de funções e competências docentes e discentes.

Contudo, independentemente dos vários posicionamentos teóricos quanto à natureza dos meios que conduzem à educação cívica ou formação para a cidadania, ninguém recusa a pertinência desse domínio e a sua presença constante na história do pensamento educativo.

Deixaremos deliberadamente de lado o historial dos vários contextos históricos determinados que atestam as origens e a sucessivas emergências desta vertente educacional da «formação cívica», para nos situarmos no período que vai dos finais do século XIX à década de noventa. Será de referir, como factores com directa implicação na pertinência da «formação cívica», por um lado, a generalização da escolaridade obrigatória a todas as camadas sociais e, por outro, as dificuldades que todos sistemas educativos revelam em acompanhar as grandes transformações científico-tecnológicas, sociais e políticas, com as necessários mudanças na escola, conduziram a novas formulações acerca da importância de reintroduzir ou acentuar a formação no domínio moral e cívico.

Uma escola quase exclusivamente orientada para o saber não pode garantir que os sujeitos dessa escolarização sejam simultaneamente competentes no desempenho de tarefas profissionais e socialmente aptos para gerirem o espaço de direitos e deveres que a sociedade lhes proporciona. Daí a lacuna sentida por todos quanto a outras competências que urge desenvolver nos jovens ao nível moral, de uma educação do carácter, ao nível socio-político, em suma, de uma educação para os valores nos quais se integra a formação para a cidadania.

A formação para a cidadania, ou educação cívica, vem assim colmatar uma lacuna no currículo da educação formal, quer a sua inserção se faça por via da criação de uma nova disciplina assim designada, quer pela integração desta área na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, quer ainda, do modo como neste momento o sistema educativo a contempla, ou seja, através de variadas estratégias formativas que a própria escola desenvolve ou virá a desenvolver adentro na dinâmica dos seus projectos educativos próprios.⁵

⁴ RYAN, K, Direct moral education, (manuscript), apud OREY DA CUNHA, op.cit. p. 43.

⁵ OREY DA CUNHA, P. "A formação moral no ensino público. Evolução de uma ideia", in *Broéria* 138 (1994), principalmente p. 75; e segs.

Contudo, como se deverá repartir a responsabilidade da educação cívica entre os vários agentes educativos, nomeadamente a família e a escola? A que nível se situará a responsabilidade da escola, entendida aqui em sentido institucional como 'interface' da vontade política do estado perante a sociedade civil, no âmbito da educação cívica e, em geral da educação para os valores?⁶

A realidade escolar portuguesa integra-se numa tradição educativa centralizada, onde o Estado assumiu historicamente, nomeadamente a partir da I República, um papel interventivo e monopolista no processo educativo, quer impondo currículos, programas e formas de avaliação dos mesmos sem flexibilidade, quer pela pesada máquina administrativa que envolve o ensino público deixando pouco ou nenhum espaço para recursos alternativos que, a partir da sociedade civil, pudessem proporcionar outras vias educativas. Apesar de se reconhecer que a Igreja desempenhou determinante no ensino em Portugal, e desempenha ainda em certa medida um papel importante, nomeadamente no nível pré-escolar e no ensino superior, mesmo assim o Estado tutela e fiscaliza essas iniciativas, bem como outras do ensino privado, não apenas para garantir uma maior uniformização de procedimentos e critérios de qualidade, mas porque não delegou as competências de definir objectivos e prioridades para a educação, nem sequer a de gerir o modo como essas competências são operacionalizadas e desenvolvidas em contexto escolar.⁷

Não obstante as grandes transformações políticas ocorridas a partir de 1974 o sistema educativo modificou-se lenta e dificilmente. Apesar da aparente instabilidade produzida por sucessivas pequenas mudanças de superfície que agitam professores, alunos e pais, essas mudanças não abalaram na sua estrutura profunda as práticas educativas dos professores, não permitiram desenvolver radicalmente novas atitudes face ao saber, novos comportamentos sociais mais adaptados à mudança, nem valores éticos e cívicos conducentes à reinserção social dos estudantes em novos modelos de organização comunitária como sejam os introduzidos pela integração plena de Portugal na Comunidade Europeia.

Assim a participação dos cidadãos, principalmente dos mais directamente implicados na mudança da escola, continua a ser diminuta. A escola traduz ou espelha essa apatia e indiferentismo dos portugueses nas suas capacidades de participação e de decisão na «coisa pública», porventura, em alguns casos ainda como «trauma» do clima de suspeita ideológica que representava no Estado Novo qualquer intervenção inovadora ao nível do ensino, ou ainda, como sintoma descrença na própria democracia como sistema político capaz de se auto-determinar e auto-regular a partir da sociedade civil. Esta postura de deliberado afastamento da vida política, ou de um indiferentismo que tem muito de rejeição implícita, surge predominantemente entre os alunos dos anos terminais do ensino secundário e em muitos alunos do ensino superior.

⁶ Autores como Georges ROCHE (*L'apprenti-citoyen: une éducation civique et morale our notre temes*, Paris, ESF, 1993), J. BILLARD (*Traité d'Éducation Civique*, Paris, Nathan, 1985) ou P. GIOLITTO et alt (coord.) (*Enseigner l'éducation civique à l'école*, Paris, Hachette, 1993), equacionam estas questões e apontam experiências concretas de ensino na área da cidadania e da educação cívica, a serem aprofundadas em devido tempo.

⁷ Cf. ainda o artigo citado n. 1 de BRAGA DA CRUZ.

Embora essa aparente ou real recusa numa aproximação com a área da educação cívica ou política possa ter várias explicações, entre as quais aquela que é dada pela análise psicológica que se centra no estudo da adolescência como um período de crise de valores e onde o desenvolvimento do juízo moral é mais problemático, mas também decisivo para o pleno desenvolvimento da pessoa, ou ainda numa análise sociológica e histórica do passado recente da vida política portuguesa, pensamos que a escola e o seu modelo tradicional «melhorado» de funcionamento desmotiva ou inibe o que eventualmente reste dessa apetência para o desenvolvimento dos valores.

São disso sintoma as propostas legislativas que visam regulamentar os procedimentos disciplinares nas escolas, de momento em discussão⁸ e que vêm ao encontro de um sentimento generalizado de temor e mal-estar em relação ao clima difícil de instabilidade e violência que se vive em muitas escolas portuguesas, aliás à semelhança do que sucede noutros países.

As mudanças na escola não acontecem por "decreto". A história revela claramente que as decisões não participadas não são interiorizadas, logo, não são suficientemente acatadas, cumpridas e não surtem os efeitos esperados... Ou seja, a escola não pode formar para a cidadania no seio de uma sociedade que não é sensível aos problemas da cidadania. Por outro lado, e como já foi referido, as educações falaciosamente participativas não constituem verdadeiros incentivos ao desenvolvimento moral dos jovens e podem mesmo obstaculizar essa desejável progressão.

Parece, pois, que se caminha em círculos, já que a ruptura com práticas sociais erróneas não nasce normalmente do seio das próprias instituições, mas à margem das mesmas. Na história do século XX não são poucos os casos em que movimento estudantis, por exemplo, encetaram ou apoiaram processos revolucionários que conduziram a profundas mudanças sociais ou políticas. Refira-se a título de exemplo, Maio de 68 em França, o caso da Coreia ou da China, entre outros. Contudo, essa consciência acrescida que levou algumas minorias activistas das universidades a repensarem a sociedade e a envolverem-se de modo mais directo num processo transformador da cultura e da vida política, não partiu da escola, nem do poder político organizado.

Nas sociedades democráticas vive-se muitas vezes o paradoxo de se acabar por neutralizar a participação dos cidadãos na vida política, à custa de tanto se apelar para as «formas politicamente correctas de participaras, como que domesticando no que muitas vezes é designado por formação, modos mais espontâneos e culturalmente enraizados de participação na vida pública.

Algo está errado quando é a escola que tem de fomentar esse gosto pelas questões da cidadania, da identidade nacional, dos valores morais e cívicos, dos direitos do

⁸ Cf Projecto de diploma legal relativo ao «Regime disciplinar dos alunos», M.E./DES, (Dir. Domingos Fernandes), Lisboa, 1997, enviado para ampla discussão nas escolas até 15/1/98, e que vem revogar a Port. 679/77, de 8 de Novembro onde se diz, na Introdução que «o binómio disciplina-indisciplina é enquadrado pelo conhecimento e pelo interiorização de um certo número de regras básicas de convivência por parte dos alunos, pais e professores. De relacionar também com a proposta de diploma sobre «Autonomia e gestão das escolas», em discussão pública durante os primeiros meses de 1998, e que também pretende envolver amplamente a sociedade civil nas decisões que se prendem com o modelo de escola preferível na sociedade portuguesa.

homem, etc..., numa palavra, esse gosto dos jovens pela participação plena, como cidadãos na vida política. Como explicar que muitos jovens que atingem a idade de votar exprimam o seu total desinteresse por fazê-lo, mostrando-se desidentificados com a sociedade em que vivem, intelectual e efectivamente distantes da vida pública?, quase se diria, indiferentes ao estatuto de cidadania activa que a sociedade lhes confere?

Esse défice de motivação pelas questões cívicas não se resolve apenas com o reforço da componente cognitiva do currículo, com mais e melhor informação sobre liberdades, garantias, direitos, deveres, estruturas do poder, etc., até porque o leque de disciplinas curriculares existentes, nomeadamente a História, a Geografia, a Filosofia, a Sociologia, Economia, etc... cobrem minimamente algumas das temáticas que supostamente a Formação para a cidadania deveria integrar no seu programa, a título de conteúdos. Daí pensarmos tomar-se necessário estabelecer uma correcta articulação destes novos programas com os de outras disciplinas curriculares, sob pena de se virem a verificar sobreposições ou mesmo de se verificar uma certa concorrência de áreas curriculares em vez da desejável complementaridade.

3. Competências pedagógicas e objectivos curriculares

Defrontamo-nos, pois, com vários paradigmas de organização escolar, com a consequente organização curricular de todas as disciplinas que envolvem a educação para os valores, tais como sejam, no contexto do sistema educativo português, a disciplina de «Desenvolvimento Pessoal e Social», de «Educação Moral e Religiosa Católica», «Educação para a cidadania», «Moral»⁹, ou mesmo a disciplina de Filosofia. Contudo, a questão que nos parece mais decisiva situa-se na área das competências atitudinais, das mudanças de comportamentos, numa palavra na educação de (ou através, ou para) os valores.

Uma análise dos resultados obtidos por outras disciplinas que contêm nos seus objectivos programáticos o desenvolvimento de competências axiológicas, críticas e mesmo atitudinais, como sejam a Filosofia, o DPS ou a Educação Religiosa e Moral Católica, mostra claramente que a prossecussão desses objectivos depende muito mais das metodologias usadas e da relação pedagógica constituída adentro de um certo clima de aprendizagem, do que dos conteúdos curriculares das respectivas disciplinas.

Só através de métodos activos é possível incentivar e desenvolver formas de participação crítica e envolver os alunos em mudanças de comportamentos e atitudes.¹⁰

Por outro lado, dada a diversidade de situações psico-sociais dos alunos portugueses e as conhecidas assimetrias (litoral, interior; cidades, periferias de zonas urbanas, zonas rurais; comunidades autóctones, estrangeiras, provenientes da emigração, etc.) a insistên-

⁹ É o caso belga. Em Espanha existe uma disciplina «Moral» onde os alunos são sensibilizados para os Direitos do Homem e outros temas relacionados com a 'cidadania'.

¹⁰ Daí o interesse sentido por todos os participantes deste curso em conhecer novas metodologias ou estratégias, para o «desenvolvimento moral», para «desenvolver a convivencialidade» e para «fomentar a paz», e poder relacioná-las com os conteúdos e objectivos das disciplinas científicas respectivas. Cf. G.P. SERRANO, Como educar para a democracia. Estratégias educativas, Madrid, ed. Popular, 1997.

cia em determinar a priori conteúdos e objectivos programáticos comuns faz incorrer em riscos de desajustamento dos mesmos às situações reais vividas em cada comunidade, escola, ou região.

Pensando numa disciplina curricular vocacionada para a cidadania e para o desenvolvimento de uma moral cívica, a definição de objectivos e conteúdos programáticos¹¹ parece-nos dever-se apoiar nos seguintes critérios:

1 – A análise criteriosa das experiências realizadas em contexto escolar, quer em Portugal, quer noutros países, no campo da educação cívica. Se, como refere Kilpatrick a «Cluster School de Cambridge», organizada segundo modelos participativos de inspiração kohlbergeana, se revelou um imenso fracasso pois as supostas 'comunidades justas' se revelaram incapazes de progredir para níveis de excelência e de aprofundamento dos próprios mecanismos de decisão e de valoração das acções envolvidas, então não haverá que reproduzir tais modelos ignorando o seu insucesso.

2 – A fundamentação teórica das propostas de programas e métodos, deverão ter em conta o contexto social, cultural e político: programas suficientemente compreensivos, ricos em conteúdos e representativos dos valores dominantes da cultura e identidade nacionais, numa lógica de reconhecimento desses referenciais, sempre através de um processo crítico de interiorização e identificação com os mesmos. Porém programas flexíveis para abrir novos horizontes e permitir a integração multi e intercultural e a confrontação ideológica adveniente da recente internacionalização de todo o processo cultural no qual a escola dinamicamente participa.

3 – A maior abertura da escola à sociedade civil como forma de garantir uma mais realista articulação entre práticas e valores em contexto escolar, e as práticas e valores da sociedade civil/comunidades, onde esta se insere, salvaguardando a autonomia da escola, sem a transformar num «ghetto», num justo equilíbrio entre uma dinâmica social e política emergentes e a consagração de um princípio de legitimarão da autoridade da escola como agente formador da consciência moral e cívica dos jovens.

4 – Investir em formas inovadoras de transmissão do saber e de concretizarão das aprendizagens em acções socialmente valorizáveis e reconhecidas, satisfazendo assim uma das maiores carências sentidas pela comunidade estudantil - diminuir, ou mesmo anular, a distância abissal entre o saber que a escola propõe, e a vida, o «fora da escola», o que vai ser exigido no mundo do trabalho e na real inserção do sujeito na sociedade civil.

4. Alguns indicadores para o prosseguimento de futuras investigações

Assim o nosso modesto contributo orientou-se sobretudo para o conhecimento, embora restrito, da situação escolar, auscultando a sensibilidade de alunos e professores

¹¹ Uma leitura das propostas de programa das disciplinas de DPS e de «Educação Cívica» experimentados entre 1990-1994 mostram, não só desnecessárias sobreposições, como grandes indefinições teóricas acerca dos principais temas a desenvolver. Contudo a proposta de programa de «Ed. Cívica» contém uma preocupação explícita de integrar modelos de «intervenção» ou «aplicação» dos conteúdos cognitivos numa perspectiva que, pensamos, vem mais ao encontro das expectativas dos professores e das motivações dos alunos.

para áreas relacionadas com a consciência cívica e formação para a cidadania, principalmente porque se impunha um levantamento de indicadores que desenhasses o perfil das principais representações de professores e alunos das escolas secundárias acerca dessas questões.

Pretendemos testar algumas suposições colhidas empiricamente do contacto já longo com muitos milhares de alunos e algumas centenas de professores, não numa pretensão científica de objectivar todas as variáveis que interagem neste processo, mas antes de correlacionar factos e inferir a partir deles algumas conclusões úteis para a organização da aprendizagem na área da educação cívica e também da formação de professores.

Principalmente neste último campo, parece-nos que os considerandos que são válidos para o ensino da filosofia, nomeadamente no campo da análise da experiência axiológica e, em particular, da ética e da acção humana, são também válidos para os professores de educação cívica e de formação para a cidadania, dado paralelismo ou confluência de alguns objectivos e conteúdos, como se poderá depreender da análise comparativa dos programas de Filosofia e dos projectos de programa de Formação para a cidadania.

Quanto aos dados dos dois inquéritos – I. Inquérito a Alunos; II – Inquérito a Professores, a análise quantitativa e qualitativa pretende correlacionar as respectivas representações, motivações, e experiências como alunos ou professores, em temas de alguma convergência nestas duas áreas curriculares de «Filosofia» e «Educação Cívica».

Embora cientes de que a apresentação dos resultados não poderá ser realizada dentro dos prazos requeridos pela calendarização do presente curso, devido à interrupção das aulas em Dezembro e ao regime intensivo do presente curso, apontam-se contudo alguns indicadores e categorias utilizados como suporte metodológico para a aplicação destes instrumentos de estudo.

ANEXO I – Questionário sobre as representações dos Professores acerca da «Educação Cívica» como âmbito e disciplina curricular

(Nota prévia. O presente questionário baseia-se num questionário realizado pelo «Conselho da Europa», em 1993¹², e que pretendia apurar o modo como os países da CE. pensavam integrar no currículo de formação escolar a área da Educação Cívica, quer no âmbito nacional, quer no do reforço das relações internacionais de cooperação e de cidadania europeia a desenvolver no âmbito dos acordos educativos entre os países membros.

Porque a disciplina de Filosofia concorre igualmente para alguns dos objectivos que essa área pretende alcançar, e porque julgamos estarem os professores de Filosofia particularmente sensibilizados para as questões de formação integral da pessoa e conquista da sua autonomia, desenvolvimento do raciocínio moral, formação de um pensamento crítico, desenvolvimento de atitudes de abertura, etc... solicitava, pois, a sua colaboração com o preenchimento do formulário em anexo)

1. Escreva CINCO palavras sugeridos pela expressão EDUCAÇÃO CÍVICA

2. Escreva CINCO palavras associadas com EUROPA

3. Escreva CINCO palavras relacionadas com o termo DIREITO

4. Indique TRÊS Direitos do Homem que considere prioritários:

5. Considera suficientemente tratada a temática da 'educação cívica' e 'formação para a cidadania' no Sistema Educativo Português?

Sim _____

Não _____

6. Se respondeu afirmativamente indique qual a(s) disciplina(s) ou área(s) de actividade onde tais questões são abordadas:

¹² RAPPORT DU CONSEIL DE L'EUROPE, «Education civique. Enseigner la société, transmettre des valeurs», 57e Séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants, Donaueschingen (Allemagne), 12-17 octobre, 1992, Strasbourg, 1993, Annexe 1, pp. 32-33.

7. Se respondeu negativamente indique se deveria ser criada uma NOVA DISCIPLINA no currículo do ensino básico e secundário (independentemente da sua designação poder ser «Educação Cívica», «Formação para a Cidadania»...)

Sim _____

Não _____

8. Suponha que essa disciplina é designada por «Educação Cívica». Da seguinte lista de conteúdos assinale com uma cruz os TRÊS que melhor correspondem a essa área curricular.

A Educação Cívica é:

1. O conhecimento das instituições nacionais
2. O estudo dos Direitos do Homem
3. Uma preocupação que deveria interessar a toda a sociedade
4. A transmissão dos valores fundamentais da nossa cultura
5. O estudo e explicação da actualidade
6. O conhecimento dos deveres de cada um
7. A compreensão e o conhecimento das regras de vida da sociedade
8. A transmissão de atitudes e de competências sociais
9. A aquisição de alguns conceitos jurídicos importantes
10. O conhecimento dos direitos da criança
11. Outra resposta: _____

9. Quanto à utilidade de introduzir nas escolas este tipo de formação apresenta-se uma lista de objectivos. A «Educação Cívica» contribui para:

1. Permitir a vida social
2. Formar bons cidadãos
3. Unificar a nação
4. Encorajar a abertura internacional
5. Transmitir os valores das gerações precedentes
6. Defender os valores
7. Tomar claros os valores de cada um
8. Lutar contra a violência na escola
9. Preparar o futuro
10. Formar o espírito crítico
11. Defender a unidade do país
12. Outros objectivos _____

As expressões com que mais concordo são as n.º _____ e n.º _____

As expressões com que mais discordo são as n.º _____ e n.º _____

10. Eis algumas procedimentos de avaliação na disciplina «Educação Cívica»

1. Interrogar os alunos sobre conhecimentos precisos
2. Dar aos alunos o estudo de um caso prático
3. Observar os comportamentos dos alunos na sala de aula
4. Submeter os alunos a um exame a nível nacional

5. Analisar passagens de textos internacionais sobre Direitos Fundamentais

6. Outras alternativas: _____

Escolha a resposta que lhe parece corresponder ao melhor método: _____

Escolha a resposta que lhe parece corresponder ao pior método: _____

11. Concorda que a disciplina de Introdução à Filosofia possa também cumprir alguns dos objectivos pretendidos pela «Educação Cívica»? Se respondeu afirmativamente indique alguma(s) unidade(s) programática onde isso seja possível _____

Obrigado pela sua colaboração.

ANEXO II – Questionário sobre as representações dos ALUNOS acerca da «Educação Cívica»

1. Alguém que mostra «educação cívica» age usualmente com «civismo»

Escreve CINCO palavras relacionadas com CIVISMO, ou EDUCAÇÃO CÍVICA

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____

2. Indica CINCO ideias que venham à mente quando pensas que pertences à EUROPA

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____

3. Escreve CINCO palavras relacionadas com o termo DIREITO

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____

4. Indica TRÊS «Direitos do Homem» que consideres muito importantes:

1. _____ 2. _____ 3. _____

5. Consideras que a escola deve ensinar temas ligados aos DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO CÍVICA, EUROPA, etc...?

Sim _____

Não _____

6. Se respondeste SIM diz aponta as disciplinas onde esses temas são, ou devem ser, estudados: _____

7. Se respondeste NÃO, explica os motivos da tua discordância: _____

8. Se houver na escola uma disciplina chamada «Educação Cívica» que ajude as pessoas a serem mais responsáveis perante a escola e a sociedade, essa disciplina serve para quê?

1. Permitir a vida social
2. Formar bons cidadãos
3. Unificar a nação
4. Encorajar a abertura internacional
5. Transmitir os valores das gerações precedentes
6. Defender os valores da sociedade
7. Tomar claros os valores de cada um
8. Lutar contra a violência na escola
9. Preparar o futuro
10. Formar o espírito crítico
11. Defender a unidade do país
12. Outros fins _____

As expressões com que mais concordo são as n.º _____ e n.º _____

As expressões com que mais discordo são as n.º _____ e n.º _____

9. Pensas que a disciplina de Filosofia também contribui para esses objectivos?

Sim _____

Não _____

10. Indica um tema estudado nas aulas de Filosofia que tenha ajudado a compreender melhor os teus direitos e deveres como cidadão: _____

ANEXO III – Exemplificação de uma estratégia didáctica utilizável na disciplina de «Filosofia», e eventualmente também na de «Educação Cívica», e que poderá conduzir ao desenvolvimento de capacidades específicas no domínio do raciocínio moral e da consciência axiológica.¹³

ROLE-PLAYING

(Dramatização)

I. BREVE DESCRIÇÃO DESTA METODOLOGIA

1. *Caracterização conceptual*

- Trata-se de uma metodologia complexa que envolve diversas dimensões de carácter psicológico, social, cultural e que podemos desenvolver-se nas seguintes variantes:
 - Técnica psicoterapêutica no âmbito da Psicologia Clínica

¹³ Cf. SERRANO, Op. cit., «Estratégias de Educación Morab», p. 161; e segs.

- Técnica de aquisição de competências expressivas na formação artística (teatral, dança, ...)
- Estratégia psicopedagógica no âmbito da Educação Moral, Cívica, Religiosa (axiológica)
- Apresenta-se como um jogo de dramatização de papéis no qual um sujeito assume o papel de um outro e tenta raciocinar e agir colocando-se no ponto de vista desse outro.
- Enquanto estratégia de desenvolvimento moral, a situação dramatizada deve contemplar um conflito de valores protagonizado através de diferentes personagens.
- Insere-se no campo das metodologias activas, que exigem o diálogo, e onde se procura estimular atitudes de empatia entre os sujeitos envolvidos e chegar a consensos.

2. Objectivos

- Facilitar a identificação de problemas morais, vivenciando-os
- Favorecer a empatia entre os vários alunos e agentes sociais
- Estimular novas atitudes, clarificando critérios de juízo moral
- Contribuir para um melhor relacionamento com o(s) grupo(s)
- Desenvolver capacidades de tolerância face a diferentes atitudes e valores
- Criar e/ou desenvolver capacidades argumentativas

3. Desenvolvimento das actividades

1ª Fase – Criar motivação para a actividade de dramatização.

2ª Fase – Preparação da dramatização:

- escolher o problema ou conflito
- repartir os papéis (estes devem ser diferentes dos papéis da vida real)
- não forçar a aceitação de papéis, apenas sugerindo.
- estudar os papéis com os alunos durante um certo tempo
- preparar o grupo dos não-actores (observadores) para se envolverem na actividade de um modo crítico

3ª Fase – Dramatização

- Os actores representam os seus papéis esforçando-se por sentir e compreender o que está em jogo
- Os observadores ouvem em silêncio e tomam notas de todos os aspectos relevantes

4ª Fase – Reflexão e comentário

- Discussão de todos os aspectos decorrentes da dramatização
- Recondução ao tema (problema/conflito) e sua fundamentação teórica, usando eventualmente outro suportes didácticos (textos, testemunhos, consultas de fontes diversas...)

- Prevenir os riscos de confundir a ludicidade da situação com a reflexão necessária sobre os problemas (reconverter da euforia à interiorização)

5ª Fase – Avaliação (do professor e dos alunos)

De acordo com alguns parâmetros (reações da assembleia, auto-avaliação dos actores e consistência das anotações do grupo de observadores), proceder à avaliação da questão, tendo em conta:

1. A natureza do problema/conflito escolhido
2. A análise individual de cada um dos papéis
3. A eventual mudança de atitudes de alguns alunos face à situação dramatizada
4. A busca de outras soluções para o mesmo conflito
5. A mudança de papéis como sugestão a transportar para a vida real como uma forma de melhor compreender a problemática ético-moral

4. *Conclusão*

- Trata-se de um tipo de formação da Pessoa pela, e para a acção.
- Admite adaptações de acordo com os estádios do desenvolvimento moral da criança (idade, interesses, inserção sociocultural...)
- Desenvolve o campo da consciência pessoal e social a partir da relação com o «outro».
- Estimula a verbalização e as capacidades argumentativas através das quais a análise dos conflitos ganha maior clarificação e encaminhamento para vias de solução.

II. APLICAÇÕES À DIDÁCTICA DA FILOSOFIA

1. 'Apologia de Sócrates' (dramatização do «Diálogo» platónico)
2. Dramatização da 'Antígona' de Sófocles
3. Dramatização de histórias tradicionais portuguesas (ou fábulas clássicas)
4. Dramatização de situações de 'Tribunal' que se debruça sobre um «caso» (por exemplo: pena de morte, direitos humanos ...)
5. Dramatização de «dilemas morais de Kohlberg»